



# Revista Venezolana de Gerencia



Cómo citar: Trujillo Valdiviezo, G., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H., y Ramos Pacheco, R. L. (2022). Pensamiento crítico y autoconcepto académico desde la perspectiva correlacional en el sector universitario peruano. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(Especial 8), 1435-1460. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.45>

Universidad del Zulia (LUZ)  
Revista Venezolana de Gerencia (RVG)  
Año 27 No. Especial 8, 2022, 1435-1460  
ISSN 1315-9984 / e-ISSN 2477-9423



# Pensamiento crítico y autoconcepto académico desde la perspectiva correlacional en el sector universitario peruano

Trujillo Valdiviezo, Guido\*  
Rodríguez Alegre, Lino\*\*  
Ramos Pacheco, Haydee del Rosario\*\*\*  
Ramos Pacheco, Ronald Luis\*\*\*\*

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo establecer la correlación entre la disposición al pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional (EAP) de Negocios Internacionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el Perú (UNMSM). Es la segunda parte de un estudio iniciado con el análisis de la variable disposición al pensamiento crítico<sup>1</sup>, aquí se aborda el autoconcepto académico como una segunda variable. Se planteó, como hipótesis general, la relación estadísticamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico. Asimismo, seis hipótesis secundarias, la primera referida al nivel de autoconcepto académico de los estudiantes, las cinco restantes relativas a la correlación entre el autoconcepto académico e interpretaciones, rendimiento académico, reconocimiento de asunciones, evaluación de argumentos, y dimensiones de la disposición al pensamiento crítico, respectivamente. Metodológicamente, parte del enfoque cuantitativo y hace uso de la estadística descriptiva e inferencial. El instrumento

---

Recibido: 21.05.22

Aceptado: 16.09.22

<sup>1</sup> Estudio publicado en la Revista Venezolana de Gerencia: López Padilla, R. del P., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H. del R., & Ramos Pacheco, R. L. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(98), 831-850. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>.

\* Magíster en Gestión Pública, Universidad César Vallejo; Ingeniero de Sistemas e Informática, Universidad Alas Peruanas; Profesor Universitario de Posgrado y Pregrado en la Universidad César Vallejo. Lima – Perú. Correo: [gtrujillo@ucv.edu.pe](mailto:gtrujillo@ucv.edu.pe), ORCID: 0000-0002-3019-6599

\*\* Magíster en Administración, Universidad del Pacífico, Doctorando en Administración, Ing. Pesquero Tecnólogo, Universidad Nacional Federico Villarreal. Docente Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú. Correo: [rodriguez@unfsc.edu.pe](mailto:rodriguez@unfsc.edu.pe), ORCID 0000-0002-4482-949X

\*\*\* Magíster en Salud Pública, Doctor en Ciencias Ambientales, Licenciada en Trabajo Social, todos de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Docente Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú. CORREO: [ramos@unfsc.edu.pe](mailto:ramos@unfsc.edu.pe), ORCID: 0000-0003-3094-884X

\*\*\*\* Magíster en Ecología y Gestión del Medio Ambiente, Doctorando en Ciencias Ambientales, Ingeniero Químico, todos de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Docente Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho – Lima – Perú. CORREO: [ramosp@unfsc.edu.pe](mailto:ramosp@unfsc.edu.pe), ORCID: 0000-0003-2036-1068

aplicado a una muestra de 217 estudiantes fue la Escala del autoconcepto Académico (EAA) de Schmidt et al, (2008), validada para estudiantes universitarios por Méndez & Gálvez (2018). Los resultados confirman la hipótesis; en ese sentido, la forma en la cual el estudiante se autopercibe está en relación con el contexto que le rodea e influye en su percepción, y a la vez, le da soporte para construir sus relatos frente a los hechos o situaciones que se le presentan. Se concluye sobre la importancia que reviste el entorno académico, como sistema, en la configuración del autoconcepto del estudiante, y, por ende, en el pensamiento crítico que este desarrolla.

**Palabras clave:** autoconcepto académico; pensamiento crítico; rendimiento académico; reconocimiento y evaluación de asunciones; estudiantes universitarios.

## **Critical thinking and academic self-concept from a correlational perspective in the Peruvian university sector**

### **Abstract**

The research aimed to establish the correlation between the willingness to critical thinking and the academic self-concept in students of the Professional Academic School (EAP) of International Business of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos in Peru (UNMSM). This is the second part of a study initiated with the analysis of the variable disposition to critical<sup>2</sup> thinking, academic self-concept is addressed as a second variable. The general hypothesis was the statistically significant relationship between the disposition towards critical thinking and academic self-concept. There were also six secondary hypotheses, the first related to the students' level of academic self-concept, the other five related to the correlation between academic self-concept and interpretations, academic performance, recognition of assumptions, evaluation of arguments, and dimensions of willingness to critical thinking, respectively. Methodologically, it starts from the quantitative approach and makes use of descriptive and inferential statistics. The instrument applied to a sample of 217 students was the Academic Self-Concept Scale (AAS) by Schmidt et al., (2008), validated for university students by Méndez & Gálvez (2018). The results confirm the hypothesis; in this sense, the way in which students perceive themselves is related to the context that surrounds them and influences their perception, and at the same time, supports them to construct their stories in the face of the facts or situations presented to them. It concludes on the importance of the academic environment, as a system, in the configuration of the student's self-concept, and therefore, in the critical thinking that the student develops.

**Keywords:** academic self-concept; critical thinking; academic performance; recognition and assessment of assumptions; university students.

<sup>2</sup> Study published in Revista Venezolana de Gerencia: López Padilla, R. del P., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H. del R., & Ramos Pacheco, R. L. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(98), 831-850. <https://doi.org/10.52080/rvqluz.27.98.28>.

## 1. Introducción

Estudiar el pensamiento crítico como una variable de interés en la población universitaria sin duda reviste gran significación, fomentar a través de la educación personas con la capacidad y habilidad para tomar decisiones asertivas se hace cada vez más necesario, ya que tanto desde el punto de vista profesional como personal los egresados de las instituciones universitarias deben responder a un mundo cada vez más complejo, inmerso en un torrente de cambios vertiginosos que requiere de personas formadas y con criterio para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan.

En este sentido, en estudio previo se analizó la disposición al pensamiento crítico, en estudiantes de la Escuela Académico Profesional (EAP) de Negocios Internacionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el Perú (UNMSM) (López et al, 2022), planteándose cuatro hipótesis relativas a la correlación entre la disposición al pensamiento crítico y el rendimiento percibido, la autoeficacia académica y el rendimiento académico, así como la disposición hacia el pensamiento crítico. Para ello emplearon la escala de Zaldívar (2010), instrumento utilizado para evaluar las disposiciones de pensamiento crítico.

El estudio reveló la presencia de una relación estadísticamente significativa entre la disposición al pensamiento crítico y el rendimiento percibido y de la primera con la autoeficacia académica, respectivamente. Sin embargo, no encontraron evidencias estadísticas para afirmar que exista una relación estadísticamente significativa entre la disposición al pensamiento crítico y el rendimiento académico.

Como conclusión general, encontraron que no hay un alto nivel de disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes. Lo anterior llevo a los autores a plantear la necesidad de diseñar, a nivel universitario, programas académicos transversales que estimulen el pensamiento crítico a lo largo de la formación profesional del individuo. Para los autores, resulta fundamental, ya que en “el caso de la carrera de negocios, es un reto para el profesional en formación, quien debe tener la capacidad de discernir y tomar decisiones entre la gran cantidad de alternativas posibles que ofrece el mundo complejo y sistémico actual” (López et al, 2022: 846).

Ahora bien, como una segunda parte del estudio, la presenta investigación se planteó como objetivo establecer la correlación entre la disposición al pensamiento crítico en la variable autoconcepto académico, entendido desde la percepción que el estudiante tiene de sí mismo en el contexto de su rendimiento académico, lo cual agrega elementos clave para ahondar acerca del pensamiento crítico.

## 2. Autoconcepto académico. Aspectos clave

El autoconcepto, puede entender como la percepción que una persona tiene de sí misma. Estas percepciones se forman a través de la experiencia e interpretación del propio entorno y de acuerdo con Marsh y Shavelson (1985:107) “Están influenciadas especialmente por las evaluaciones de otras personas significativas, los refuerzos y las atribuciones de la propia conducta”.

Pichardo y Amezcua (2005), sugieren que es un concepto complejo que ha dado lugar a su estudio, dada

la confusión conceptual bastante extendida. Obviamente no existe una única definición, siendo el término autoconcepto el más comúnmente utilizado por los autores anglosajones y frecuentemente se intercambia por el de autoestima. Sin ninguna duda, señala Rodríguez (2008), a lo largo de la historia del estudio del autoconcepto han sido numerosos los términos que se han empleado para referirse a él.

Ahora bien, el autoconcepto académico se refiere en palabras de Shavelson y Bolus (1982), a los conocimientos y percepciones de los individuos sobre sí mismos en situaciones de rendimiento. Para Litmanen et al, (2014) "es la forma en que un estudiante percibe su capacidad académica personal...se forma a través de la experiencia con el entorno de aprendizaje y depende en gran medida de la comparación social de uno mismo con los demás como marco de referencia."

Sobre este último aspecto, Marsh (1987), reitera que los marcos de referencia desempeñan un papel especialmente importante en el desarrollo del mismo. Para Schmidt, Messoulam y Molina (2008), es la organización configurada del relativismo estable de la percepción que muestra una evaluación de comportamientos y atributos académicos.

Es posible tener una medida acerca del autoconcepto, en ese sentido la escala de autoconcepto académico (EAA) de Schmidt et al, (2008), tiene como objetivo medir la autopercepción de la idea que el individuo tiene sobre su desempeño académico. Este instrumento ofrece una medida útil para la evaluación psicoeducativa en el ámbito del desempeño académico y, en términos prácticos, proporciona un

resultado base para la implementación de estrategias de apoyo académico y psicoeducativo.

Se trata de una escala de auto reporte que evalúa el constructo del autoconcepto académico entendido como "la configuración organizada de percepciones relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos académicos" (Schmidt et al, 2008: 103). El instrumento es autoadministrable y está dirigido a adolescentes escolarizados de 12 a 20 años.

Para Schmidt et al, (2008) el autoconcepto académico tiene los siguientes indicadores: 1) Rendimiento, su indicador es la imagen que el sujeto tiene de su percepción del rendimiento actual y de posibles dificultades para el aprendizaje, y 2) Autoeficacia académica: su indicador es la percepción de las propias capacidades académicas y la confianza en sus capacidades

En este contexto, destaca la importancia del rendimiento académico en el sentido de que a menudo se ha utilizado como medida de comparación entre los estudiantes para identificar a aquellos que podrían tener más éxito en sus actividades académicas y profesionales. Tradicionalmente, señala Tonconi (2010), el rendimiento académico se ha medido a través de indicadores cuantitativos, mediante las calificaciones en el sistema vigesimal. Ello plantea un reto, porque estas calificaciones distan mucho de ser objetivas, muchas veces no son reflejo del verdadero esfuerzo que ha realizado el alumno; aunque idealmente las calificaciones parecen ser una medida válida.

Según Flavell (1979), la diferencia entre la aplicación de una técnica y el desarrollo de una estrategia es que se puede aplicar una técnica en

forma rutinaria y mecánica sin utilizarla estratégicamente. La técnica deviene en estrategia cuando es posible determinar cuándo utilizarla, cómo y por qué. Ergo, el autoconcepto o autoconciencia es el prerrequisito de la autorregulación.

### 3. Abordaje metodológico

El estudio desde un enfoque cuantitativo, empleó la estadística descriptiva e inferencial. La población estuvo constituida por 499 estudiantes de la Escuela Académico Profesional (EAP) de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), matriculados en el semestre académico 2019–II. La muestra se conformó empleando el muestreo aleatorio simple, resultado 217 participantes, los cuales quedaron repartidos en los diversos ciclos académicos empleando el muestreo estratificado, mediante la aplicación de la fracción de afijación. Adicionalmente, se considerando criterios de inclusión y exclusión

Las dimensiones consideradas para la disposición al pensamiento crítico fueron: reconocimiento de asunciones, interpretaciones y evaluación de argumentos<sup>3</sup>. Mientras que las dimensiones para autoconcepto académico fueron percepción del rendimiento y autoeficacia académica. Adicionalmente, se consideró la edad, el género, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral, entre otros aspectos.

Se utilizó la EAA de Schmidt et al, (2008), validado para estudiantes universitarios por Méndez y Gálvez

(2018). Esta escala tiene como objeto medir la autopercepción que el individuo ve sobre su desempeño académico a partir de dos factores correlacionados llamados Rendimiento Percibido y Autoeficacia Académica. Para cada uno de ellos se tienen siete ítems resultando 14 ítems en total (Méndez y Gálvez, 2018). A efectos del presente estudio, el rendimiento académico percibido se midió a partir de una dimensión del autoconcepto académico y el rendimiento académico con su promedio ponderado de su récord académico.

Para calificar los niveles del autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019 y de sus respectivas dimensiones, tal como se muestra en la tabla 1, se usaron los puntajes promedios obtenidos en la encuesta ejecutada para la investigación.

**Tabla 1**  
**Niveles de Autoconcepto Académico y Dimensiones Respectivas**

Niveles	Intervalo de los puntajes promedios
Muy malo	[1.00 –1.80>
Malo	[1.80–2.60>
Regular	[2.60 – 3.40>
Bueno	[3.40 – 4.20>
Muy bueno	[4.20– 5.00]

Fuente: Elaboración propia

La investigación parte de una hipótesis general según la cual: H1. Existe una relación estadísticamente

3 Desarrolladas en estudio previo: López Padilla, R. del P., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H. del R., & Ramos Pacheco, R. L. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(98), 831-850. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>.



significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico. Adicionalmente se presentan

6 hipótesis para la variable autoconcepto académico (cuadro 1):

### **Cuadro 1**

#### **Hipótesis para la variable Autoconcepto Académico**

---

H <sub>1</sub> : El nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019 es significativamente alto.
H <sub>2</sub> : Existe una correlación estadísticamente significativa, entre las interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
H <sub>3</sub> : Existe una correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
H <sub>4</sub> : Existe una correlación estadísticamente significativa, entre el reconocimiento de asunciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
H <sub>5</sub> : Existe una correlación estadísticamente significativa, entre la evaluación de argumentos y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.
H <sub>6</sub> : Existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019., según la edad, genero, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

---

Fuente: Elaboración propia

## **4. Autoconcepto académico: Resultados**

Considerando el estudio previo de López Padilla, et al., (2022), en el cual abordan la variable disposición al pensamiento creativo, ésta segunda parte de la investigación abordó, como ya se ha mencionado, la variable autoconcepto académico, con miras a establecer la correlación entre ambas. En ese sentido, el análisis de los datos se efectuó en dos partes: la primera corresponde al análisis descriptivo de la variable autoconcepto académico y sus respectivas dimensiones mediante técnicas de la estadística descriptiva; y

la segunda corresponde a la aplicación de técnicas de la estadística inferencial para contrastación de las hipótesis planteadas.

### **a. Análisis descriptivo de la variable autoconcepto académico**

Respecto a los niveles de autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019: el 21.2% de los encuestados consideran que es Muy Bueno; el 62.2%, Bueno; el 16.1%, Regular, y el 0.5%, Malo, tal como se observa en la tabla 2.

**Tabla 2**  
**Niveles de Autoconcepto Académico**

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Malo	1	.5	.5
Regular	35	16.1	16.6
Bueno	135	62.2	78.8
Muy Bueno	46	21.2	100.0
Total	217	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los niveles de rendimiento en los estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM en el 2019, se observa en la

tabla 3 que el 5.5% de los encuestados considera que es Muy Bueno; el 53.9%, Bueno; el 30.9%, Regular; el 8.8%, Malo; y el 0.9%, Muy Malo.

**Tabla 3**  
**Niveles de rendimiento**

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Muy Malo	2	.9	.9
Malo	19	8.8	9.7
Regular	67	30.9	40.6
Bueno	117	53.9	94.5
Muy Bueno	12	5.5	100.0
Total	217	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, se observa de la tabla 4 que respecto a los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de

la UNMSM en el 2019: el 49.3% de los encuestados considera que es Muy Bueno; el 42.9%, Bueno; el 6.5%, Regular, y el 1.4%, Malo.



**Tabla 4**  
**Niveles de Autoeficacia Académica**

Niveles	Frecuencias	Porcentaje (%)	Porcentaje Acumulada (%)
Malo	3	1.4	1.4
Regular	14	6.5	7.8
Bueno	93	42.9	50.7
Muy Bueno	107	49.3	100.0
Total	217	100.0	

Fuente: Elaboración propia

## b. Estadística inferencial para contrastación de las hipótesis planteadas para la variable autoconcepto académico

$$\text{Estadístico: } Z = \frac{\hat{p} - p_0}{\sqrt{\frac{p_0(1-p_0)}{n}}} = \frac{0.83 - 0.50}{\sqrt{\frac{0.50(1-0.50)}{217}}} = 9.72.$$

Si  $\alpha = 0.05$ , entonces  $Z_{\alpha} = 1.64$ .

### Hipótesis secundarias:

$H_1$ : El nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019 es significativamente alto.

Considerando que el nivel de autoconcepto académico de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019 es significativamente alto; si más del 50% de los encuestados lo cataloga como Bueno o Muy Bueno. En este caso, al revisar la tabla 5, se muestra que la suma de los niveles Bueno (62.2%) y Muy Bueno (21.2%) es de 83.4%, entonces tenemos:  $H_1: p > 0.50$ . Estos resultados muestran el porcentaje de Autoconcepto Académico es significativamente alto. Así tenemos  $\hat{p} = 0.83$  y  $n = 217$ .

Decisión: Como  $Z = 9.72 > Z_{\alpha} = 1.64$  aceptamos la  $H_1$  ya que existen evidencias estadísticas para afirmar que el nivel de autoconcepto académico de los alumnos de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019 es significativamente alto

$H_2$ . Existe una correlación estadísticamente significativa, entre las interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

Para validar la hipótesis planteada, en la tabla 5 se muestran los resultados de la prueba de significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Interpretaciones y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM.

**Tabla 5**  
**Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre Interpretaciones y el Autoconcepto Académico**

Variables	<i>rho</i>	Interpretaciones	Autoconcepto académico
Interpretaciones	Coefficiente de correlación	1.000	0.165*
	p-valor de significancia	.	0.015
	<b>n</b>	217	217
Autoconcepto académico	Coefficiente de correlación	0.165*	1.000
	p-valor de significancia	0.015	.
	<b>n</b>	217	217

$p < 0.05^*$

Fuente: Elaboración propia

Como  $p = 0.015 < \alpha = 0.05$ , aceptamos  $H_2$ , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que, existe grado de asociación significativa entre el Pensamiento crítico factor interpretaciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019; y es grado de asociación es baja ( $\rho = 0.165$ ).

$H_3$ . Existe una correlación estadísticamente significativa entre

el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

En la tabla 6, se expresan los resultados de la Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

**Tabla 6**  
**Prueba de Significancia del Coeficiente de Correlación por Rango de Spearman para la Correlación entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico**

Variables	<i>rho</i>	Autoconcepto académico	Rendimiento académico
Autoconcepto académico	Coefficiente de correlación	1.000	-0.018
	p-valor de significancia	.	0.792
	<b>n</b>	207	207
Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	-0.018	1.000
	p-valor de significancia	0.792	.
	<b>n</b>	207	207

$p < 0.05^*$

Fuente: Elaboración propia

• Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es> <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg>  
 Twitter: @rvgluz

Como  $p=0.792 > \alpha=0.05$ , rechazamos  $H_3$ , es decir que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes de la escuela de negocios internacionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el 2019; existe una relación estadísticamente significativa.

Nota: De 10 encuestados no se tuvo sus notas o promedio ponderado, por lo cual la correlación se empleó con la muestra de tamaño 207.

$H_4$ : Existe una correlación estadísticamente significativa, entre

el reconocimiento de asunciones y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

Con relación a esta hipótesis, la tabla 7 muestra tanto los niveles de autoconcepto académico como los niveles de reconocimiento de asunciones expresados en los resultados del instrumento aplicado. Mientras que en la tabla 8, se presenta el Test Del Chi – Cuadrada para el Reconocimiento de Asunciones y el Autoconcepto Académico.

**Tabla 7**  
**Contingencia de Reconocimiento de Asunciones y el Autoconcepto Académico**

RECONOCIMIENTO DE ASUNCIONES	NIVELES DE RECONOCIMIENTO DE ASUNCIONES	NIVELES DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO		Total
		Muy Malo, Malo o Regular	Bueno o Muy Bueno	Sub totales
Muy Malo, Malo o Regular	Frecuencias Observadas: $O_{ij}$	17	37	54
	( Frecuencias Esperadas: $e_{ij}$ : )	9	45	54
Medianamente Bueno, Bueno o Muy Bueno	Frecuencias Observadas: $O_{ij}$	19	144	163
	( Frecuencias Esperadas $e_{ij}$ : )	27	136	163
<b>Subtotales</b>		36	181	217

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 8**  
**Test Del Chi – Cuadrada de Reconocimiento de Asunciones y el Autoconcepto Académico**

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor de significancia
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: $\chi^2_o$	11.521	1	0.001
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: $\chi^2_\alpha$	3.841		

Fuente: Elaboración propia

Como:  $\chi_o^2 = 11.521 > \chi_\alpha^2 = 3.841$ , aceptamos  $H_4$ , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que entre el reconocimiento de asunciones y el autoconcepto académico en los estudiantes de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019, existe una relación altamente significativa, ya que el valor de significancia es menor al 1% ( $p = 0.001 < \alpha = 0.01$ )

$H_5$ : Existe una correlación estadísticamente significativa, entre la evaluación de argumentos y el nivel de

autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019.

La tabla 9 muestra la contingencia de Evaluación de Argumentos y el Autoconcepto Académico en Estudiantes de la EAP de Negocios Internacionales de la "UNMSM". En tanto que en la Tabla 10, se presenta el Test del Chi-cuadrada tanto para la Evaluación de Argumentos como para el Autoconcepto Académico.

**Tabla 9**  
**Contingencia de Evaluación de Argumentos y el Autoconcepto Académico**

EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS	NIVELES DE EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS	NIVELES DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO		Total
		Muy Malo, Malo o Regular	Bueno o Muy Bueno	Subtotales
	Frecuencias Observadas:			
	$O_{ij}$	23	46	69
Muy Malo, Malo o Regular	( Frecuencias Esperadas			
	$e_{ij}$	11.4	57.6	69
	Frecuencias Observadas:			
	$O_{ij}$	13	135	148
Medianamente Bueno, Bueno o Muy Bueno	( Frecuencias Esperadas			
	$e_{ij}$	24.6	123.4	148
	<b>Subtotales</b>	36	181	217

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 10**  
**Test del chi – cuadrada de Evaluación de Argumentos y el Autoconcepto Académico**

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor de significancia
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: $\chi_o^2$	20.496	1	0.000
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: $\chi_\alpha^2$	3.841		

Fuente: Elaboración propia

Como:  $\chi_o^2 = 20.496 > \chi_\alpha^2 = 3.841$   
 aceptamos  $H_5$ , es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que entre la evaluación de argumentos y el autoconcepto académico en los estudiantes de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019, existe una relación altamente significativa, ya que el valor de significancia es menor al 1%, ( $p = 0.000 < \alpha = 0.01$ ).

$H_6$ : Existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico y autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el año 2019, según la edad, genero, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

Para contrastar esta hipótesis

se procedió a desglosar en varias sub-hipótesis, para evidenciar si existen diferencias en cada una de las dimensiones de las variables en estudio y por separado según; edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral. La prueba estadística correspondiente es la prueba Chi-Cuadrada para igualdad de varias proporciones.

En este sentido como ejemplo de una tales sub-hipótesis planteamos del siguiente modo:  $H_{6,1}$ : Existe diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes hombres y mujeres de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM respecto al Reconocimiento de Asunciones. Haciendo uso del Software Estadístico SPSS se obtuvieron los siguientes resultados (tablas 11 y 12).

**Tabla 11**  
**Contingencia de Reconocimiento de Asunciones y Genero**

		GENERO DE LOS ESTUDIANTES		Total	
		Mujer	Varón	Subtotales	
<b>RECONOCIMIENTO DE ASUNCIONES</b>	<b>NIVELES DE RECONOCIMIENTO DE ASUNCIONES</b>				
	<b>Muy Malo, Malo o Regular</b>	Frecuencias Observadas: $O_{ij}$	22	32	54
		( Frecuencias Esperadas $e_{ij}$ )	23.9	30.1	
	<b>Medianamente Bueno, Bueno o Muy Bueno</b>	Frecuencias Observadas: $O_{ij}$	74	89	163
( Frecuencias Esperadas $e_{ij}$ )		72.1	90.9		
<b>Subtotales</b>		96	121	217	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 12**  
**Test e chi-cuadrada para la Diferencia de Reconocimiento de Asunciones según Género**

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor de Significancia: $p$
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: $\chi_o^2$	0.357	2	0.550
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: $\chi_\alpha^2$	3.841		
$p^* < 0.05$			

Fuente: Elaboración propia

Como  $\chi_o^2 = 0.357 < \chi_\alpha^2 = 3.84$ , rechazamos  $H_{6,1}$ , es decir que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes hombres y mujeres de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM respecto al Reconocimiento de Asunciones.

Otra manera de concluir el resultado de contratación esta hipótesis es el siguiente: Como  $p = 0.550 > \alpha = 0.05$ , no aceptamos  $H_{6,1}$ , es decir que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes hombres y mujeres de la EAP de Negocios Internacionales de la UNMSM respecto al Reconocimiento de Asunciones.

Donde  $p$  es el valor de significancia y  $\alpha$  es el nivel de significancia.

De manera análoga y resumida se plantean las hipótesis para cada caso desde la tabla 14 hasta la tabla 19:

Al observar la última columna de la tabla 13 y los valores de significancia (todos menores a 0.05), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Interpretaciones, del pensamiento crítico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

**Tabla 13**  
**Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Interpretaciones según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral**

Variable	# de modalid. de la variable	Muestra	Estadístico Chi-Cuadrada	Grados de Libertad	Valor de Signific.	Decisión
Sexo (F/M)	2	217	2.985	1	0.084	No existe diferencias
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	0.365	2	0.833	No existe diferencias
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.044	1	0.834	No existe diferencias

**Cont... Tabla 13**

Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	5.284	4	0.259	No existe diferencias
Distrito de Residen.	5	217	6.149	4	0.188	No existe diferencias
Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	0.700	1	0.403	No existe diferencias

Fuente: Elaboración propia

Al observar la última columna de la Tabla 14 y los valores de significancia (todos menores a 0.05), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Reconocimiento de

Asunciones, del pensamiento crítico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

**Tabla 15**  
**Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Reconocimiento de Asunciones según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia laboral**

Variable	# de modalidad, de la variable	Muestra	Estadístico Chi-Cuadrada	Grados de Libertad	Valor de Signific.	Decisión
Sexo (F/M)	2	217	0.357	1	0.550	No existe diferencias
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	0.182	2	0.913	No existe diferencias
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.0002	1	0.989	No existe diferencias
Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	7.481	4	0.113	No existe diferencias
Distrito de Residen.	5	217	3.478	4	0.481	No existe diferencias
Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	0.490	1	0.484	No existe diferencias

Fuente: Elaboración propia

Al observar la última columna de la Tabla 15 y los valores de significancia (todos menores a 0.05), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Evaluación de Argumentos,

del pensamiento crítico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia (conos) y experiencia laboral.



**Tabla 15**  
**Test de chi-cuadrada para las Diferencias significativas de Evaluación de Argumentos según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral**

Variable	# de modalid. de la variable	Muestra	Estadístico Chi-Cuadrada	Grados de Libertad	Valor de Signific.	Decisión
Sexo (F/M)	2	217	0.024	1	0.877	No existe diferencias
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	1.994	2	0.389	No existe diferencias
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.014	1	0.906	No existe diferencias
Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	1.309	4	0.860	No existe diferencias
Distrito de Residen.	5	217	0.956	4	0.916	No existe diferencias
Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	0.141	1	0.708	No existe diferencias

Fuente: Elaboración propia

Al observar la última columna de la Tabla 16 y los valores de significancia (todos menores a 0.05), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Rendimiento Percibido,

del Autoconcepto Académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia (conos) y experiencia laboral.

**Tabla 16**  
**Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Rendimiento Percibido según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral**

Variable	# de modalid. de la variable	Muestra	Estadístico Chi-Cuadrada	Grados de Libertad	Valor de Signific.	Decisión
Sexo (F/M)	2	217	0.6656	1	0.415	No existe diferencias
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	5.659	2	0.059	No existe diferencias
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.537	1	0.454	No existe diferencias
Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	8.132	4	0.087	No existe diferencias
Distrito de Residen.	5	217	1.318	4	0.859	No existe diferencias
Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	0.108	1	0.742	No existe diferencias

Fuente: Elaboración propia

Al observar la última columna de la Tabla 17 y los valores de significancia (casi todos, menores a 0.05), se concluye que no hay evidencias estadísticas para afirmar que, existe diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Autoeficacia, del Autoconcepto Académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, según la edad, sexo, rendimiento académico, ciclo

académico, distrito de residencia (conos) y experiencia laboral.

La única en la que hay evidencias para afirmar que, exista diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Autoeficacia, del Autoconcepto Académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, es entre hombres y mujeres.

**Tabla 17**  
**Test de chi-cuadrada para las Diferencias Significativas de Autoeficacia Académica según Sexo, Edad, Rendimiento Académico, Ciclo, Distrito de Residencia y Experiencia Laboral**

Variable	# de modalid. de la variable	Muestra	Estadístico Chi-Cuadrada	Grados de Libertad	Valor de Signific.	Decisión
Sexo (F/M)	2	217	4.023	1	0.045	Existe diferencias
Edad (18-20, 21-23 y 24-26)	3	215	0.883	2	0.643	No existe diferencias
Rendim. Académico 13-15 / 16-20	2	207	0.177	1	0.674	No existe diferencias
Ciclo IV, VI, VIII, X y XI	5	2017	4.778	4	0.311	No existe diferencias
Distrito de Residen.	5	217	1.560	4	0.816	No existe diferencias
Experiencia Laboral SI / NO	2	2017	1.223	1	0.269	No existe diferencias

Fuente: Elaboración propia

## Contrastación de la hipótesis principal

H1: Existe una correlación estadísticamente significativa entre las disposiciones del pensamiento crítico y el autoconcepto académico en estudiantes

de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM en el 2019.

En tabla 18, se presentan los niveles tanto para el pensamiento crítico como para el autoconcepto académico, así como los estadísticos correspondientes (tabla 19).

**Tabla 18**  
**Contingencia del Pensamiento crítico y el Autoconcepto Académico**

		NIVELES DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO		Total	
		Muy Malo, Malo o Regular	Bueno o Muy Bueno		
PENSAMIENTO CRÍTICO	Muy Malo, Malo o Regular	Frecuencias Observadas: $O_{ij}$	27	76	103
		( Frecuencias Esperadas $e_{ij}$ : )	17.1	85.9	103
	Medianamente Bueno, Bueno o Muy Bueno	Frecuencias Observadas: $O_{ij}$	9	105	114
		( Frecuencias Esperadas $e_{ij}$ : )	18.9	95.1	114
<b>Subtotales</b>		<b>36</b>	<b>181</b>	<b>217</b>	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 19**  
**Contingencia del Pensamiento crítico y el Autoconcepto Académico**

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor de significancia
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: $\chi_o^2$	13.123	1	0.000
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: $\chi_\alpha^2$	3.841		

Fuente: Elaboración propia

Como:  $\chi_o^2 = 13.123 > \chi_\alpha^2 = 3.841$ , aceptamos H1, es decir que existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre el pensamiento crítico y el autoconcepto académico en los estudiantes de negocios internacionales

de la UNMSM en el 2019, existe una relación altamente significativa, ya que el valor de significancia es menor al 1% ( $p = 0.000 < \alpha = 0.01$ ).

Considerando el análisis estadístico de la variable y las hipótesis

planteadas, a continuación, se discuten los resultados partiendo de las correlaciones establecidas.

- **Nivel de autoconcepto académico**

El presente estudio identificó la percepción de los estudiantes sobre su nivel de autoconcepto académico; un mayor número de estudiantes respondió con respuestas que los identificaban con un alto nivel de autoconcepto académico. Los resultados de este estudio proporcionan una visión sobre la percepción con datos basados en la evidencia que confirman que, aunque el autoconcepto puede considerarse una realidad, también puede llevar a un individuo a tener nociones erróneas sobre su capacidad.

Investigaciones previas han demostrado que el autoconcepto académico es importante para determinar el esfuerzo que los estudiantes pueden realizar para alcanzar el éxito. Westphal et al, (2018) revisó el éxito de los estudiantes que se identificaron con niveles más altos y más bajos de autoconcepto académico y experimentaron fracasos en su rendimiento. Basándonos en su investigación, "los estudiantes con mayor autoconcepto, siguen siendo optimistas después del fracaso, mientras que los estudiantes con menor autoconcepto se esfuerzan menos y se vuelven menos confiados en los logros futuros" (Westphal et al, 2018).

Aunque se han estudiado e identificado otras áreas del autoconcepto, Marsh y Parker (1984) encontraron una relación entre el autoconcepto y la capacidad académica. Otros estudios determinaron cómo el locus de control y

la orientación a las metas de aprendizaje pueden ser predictores del autoconcepto académico y del rendimiento académico (Albert y Dahling, 2016). Marsh y Parker (1984) demostró que los rendimientos específicos correlacionan con su autoconcepto en esta área; esto significa que la percepción que el alumno tiene de sí mismo es clave en su rendimiento posterior.

Por su parte, Bandura (1986) sugirió que cuando aumentamos la conciencia de la capacidad de un estudiante para afectar al cambio, el cambio se producirá. Como resultado de esta concienciación, es posible considerar que la percepción puede redirigir los resultados del aprendizaje mediante la voluntad del individuo de dirigir sus actitudes y creencias (Bem, 1967). Somos lo que creemos que somos; por lo tanto, la forma en que valoramos nuestras capacidades tiene un impacto directo en las contribuciones que hacemos en todos los aspectos de nuestra vida (Bandura, 1989).

De forma general, diversos estudios concluyen que los estudiantes con alto autoconcepto manifiestan las siguientes evidencias: pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, a la vez que presentan mayor número de conductas sociales positivas (Garaigordobil y Durá, 2006); bajo nivel de desajuste emocional, es decir, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno, a la vez que obtienen bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad (Garaigordobil y Durá, 2006), son menos propensos a sufrir trastornos en la conducta alimenticia (Gual et al, 2002), manifiestan menos sentimientos de soledad y mayor satisfacción con la vida (Moreno, Murgui y Musitu, 2009) y tienen una mejor integración social en el aula a la vez que

son valorados más positivamente por sus docentes (Martínez, Buelga y Cava, 2007).

Villardón (2006) sustenta que las personas con un elevado autoconcepto, evalúan de forma más eficaz sus capacidades, siendo por ello más capaces de reconocer y movilizar sus acciones, de manera que pueden obtener mejores resultados con la exhibición de comportamientos más adaptativos a los contextos que se enfrentan. Por lo tanto, los altos niveles de autoconcepto de los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM resultan muy significativos, ya que nos permiten concluir que tienen seguridad y confianza en determinadas competencias profesionales, las cuales, son el reflejo de lo aprendido durante la formación académica y que permitirán desempeñarse con éxito en el campo laboral, al culminar sus estudios universitarios.

Autoconcepto, es un concepto de sí mismos. Es una percepción de diversos aspectos de sí mismos. La autoestima, en cambio, se entiende como la valoración que la persona hace de su autoconcepto, positiva o negativa, e incluye las emociones asociadas y actitudes que tiene respecto de sí mismo. El autoconcepto es como el referente de la autoestima de un sujeto.

- **Reconocimiento de asunciones y el autoconcepto académico**

Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre el factor de reconocimiento de asunciones -como dimensión del pensamiento crítico- y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP negocios

internacionales de la UNMSM, existe una relación altamente significativa.

El Reconocimiento de asunciones, implica que la persona, a través de una serie de indicios razonables producto de análisis o reflexión del entorno, es capaz de asumir un dato como cierto en vista de una futura acción. En ella hay un desarrollo cognitivo adecuado que procesa la información para actuar (Zaldivar, 2010). En ese sentido, el efecto que los otros ejercen sobre el autoconcepto de un sujeto será más importante cuando las actitudes asumidas por este provengan de personas significativas, es decir, aquellas con las que se halle más comprometido emocionalmente (Broc, 2000; Burns, 1982; González-Pienda et al, 1997).

Uno de los principales problemas que enfrentan los jóvenes de hoy, es el hecho de asumir una posición ante una determinada situación, pues para lograrlo se debe tener un concepto claramente diferenciado sobre sí mismo. Cuando la gente se conoce a sí mismo, puede obtener el máximo resultado, pues saben lo que pueden y no pueden hacer. Desarrollamos y mantenemos nuestro autoconcepto en un proceso de acción que está en gran medida influenciado por lo que asumimos del entorno que nos rodea.

El reconocimiento de asunciones y el autoconcepto académico, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño. En actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso grupal es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración, ya que deben aprender a ser profesionales competentes, capaces de evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de

la vida profesional.

- **Evaluación de argumentos y el autoconcepto académico**

Existen evidencias estadísticas para afirmar que, entre el factor de evaluación de argumentos -como dimensión del pensamiento creativo- y el autoconcepto académico en los estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, existe una relación altamente significativa.

Estos resultados son consistentes con la investigación de Villardón (2006), según la cual los estudiantes deben aprender a ser profesionales competentes, capaces de evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de la vida profesional. El estudiante, ha de realizar una evaluación de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste. La autopercepción, proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro, además le ayudará a desarrollar su capacidad crítica, favorecerá la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje.

En este sentido, la comprensión de lo que se dice es la norma esencial de claridad. Si la declaración o el argumento no son claros, no se puede aplicar ninguna otra norma intelectual ya que no es posible determinar si el enunciado es relevante o preciso si no se entiende (Paul & Elder, 2006). La explicación se define como la capacidad de “exponer y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas y contextuales en las

que se basan los resultados propios; y presentar el razonamiento propio en forma de argumentos” (Facione, 2013:9).

Exponer los resultados, justificar los procedimientos y presentar argumentos son las subhabilidades bajo explicación (Facione, 1990; 2013). Agrega Facione (1990) que la habilidad de pensamiento crítico de la explicación se correlaciona con la capacidad de comunicar el propio análisis y juicio, para afirmar los criterios utilizados en la ponderación de una obra, y para proporcionar razones para aceptar alguna afirmación.

Facione (2007) propuso que una definición operativa adecuada del pensamiento crítico es el desarrollo y la evaluación de argumentos. Para Ennis (1985), la evaluación de argumentos es definir contextualmente los términos apropiados; mantener la mente abierta; y, por último, ser cauteloso a la hora de sacar conclusiones. Agrega Zaldivar (2010) aquí se ha de distinguir la capacidad de narrar, expresar y argumentar con ideas consistentes o argumentos débiles y que tanto la respuesta dada se ajusta a la pregunta inicial, no desviándose del tema puesto a consideración.

De esta manera, el autoconcepto condiciona grandemente la evaluación de argumentos, pues existe la tendencia a argumentar de acuerdo con el autoconcepto que una persona posee, relacionándose esto con la manera de actuar del sujeto con respecto a sí mismo. La consideración del autoconcepto como pieza central del proceso motivacional y sus relaciones con otros constructos tales como las expectativas, las atribuciones, los afectos y las metas, han tomado mucha relevancia en el campo de la investigación.

## • Interpretaciones y autoconcepto académico

Existen evidencias estadísticas para afirmar que, existe grado de asociación significativa entre el factor de interpretaciones -como dimensión del pensamiento creativo- y el nivel de autoconcepto académico en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM.

Según Facione (2013: 9), la interpretación se refiere a “comprender y expresar el sentido o significado de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios”. Adicionalmente, incluye las subunidades de la categorización, decodificación del significado, deducción y aclaración del sentido (Facione, 2007).

La capacidad de considerar un problema sin prejuicios, valorar el significado de la expresión facial o del gesto utilizado, y utilizar la estipulación o la descripción para eliminar la confusión son las habilidades de pensamiento crítico de la interpretación (Facione, 1990). A lo anterior agrega Zaldivar (2010) que en la dimensión interpretativa, se ha de entender que las conclusiones a que se llega al interpretar la realidad deben estar más allá de una duda razonable y buscar solución a los problemas.

El autoconcepto no constituye una obra estrictamente personal. Para su génesis es fundamental desarrollar la habilidad de percibir e interpretar las actitudes que nos comunican “los otros” en el proceso de interacción social (Amezcuza y Fernández, 2000; Markus, Smith y Moreland, 1985; Rosenberg, 1973). El autoconcepto académico, es referido en si como la concepción

de capacidades para aprender o para resolver una tarea en específica que un estudiante puede percibir.

Numerosas investigaciones han mostrado que el concepto de sí mismo es, tal vez, la base de todos los comportamientos motivados. El autoconcepto ha dado lugar a posibles selfs, y es posible que estos provoquen la motivación de la conducta. Esto apoya la idea del paradigma o visión del mundo, y su relación con la visión que nos proporcionan, los límites y circunstancias en las que desarrollamos nuestra visión sobre estas posibilidades.

Partiendo de la definición dada por Rosenberg (1979), para quien es la totalidad de los pensamientos y las interpretaciones que hacen referencia al sí mismo como objeto, incluye las cogniciones y evaluaciones con relación a aspectos específicos del sí mismo, y sobre la interpretación del sí mismo ideal, aparte de un sentido de valoración global, autoestima o autoaceptación general.

Después, reflexionamos sobre lo que hemos hecho, y de lo que otros nos dicen acerca de lo que hemos hecho. Así, reflexionamos sobre lo que hemos hecho para enfrentar a nuestras expectativas y las expectativas de los demás, sus características y logros. Es decir, el autoconcepto no es innato, sino que es elaborado o construido por el individuo a través de la interacción con el medioambiente y la reflexión sobre esta interacción. Este aspecto dinámico del concepto de sí mismo (y, por consiguiente, de la autoestima) es importante porque indica que puede ser modificado o cambiado (Huit, 2004).

Rosenberg (1979) se refiere a un gran número de investigaciones que indican que los individuos tienden a verse a sí mismos como los ven los demás. Se



crea que los estudiantes conforman su autoconcepto académico en parte sobre la base de sus impresiones de cómo sus padres, profesores y compañeros valoran su capacidad académica (Harter, 1990).

- **Género, edad, rendimiento académico, experiencia laboral**

Si hay evidencias para afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica en estudiantes de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM, entre hombres y mujeres, y no según la edad, rendimiento académico, ciclo académico, distrito de residencia y experiencia laboral.

Los resultados sugieren que las mujeres superan a los hombres en las pruebas del autoconcepto académico. Esto podría deberse a los niveles de confianza al realizar las pruebas, que pueden reducirse ajustando el lenguaje que introduce la evaluación. Por ejemplo, en lugar de una evaluación o valoración del autoconcepto académico, el proceso podría presentarse como una exploración del mismo, reduciendo así cualquier fobia preexistente a la hora de realizar un examen. Los resultados, por diferencias de género en la autoeficacia académica, concuerda con Deveci, (2018) que sostiene que las mujeres tienen mayor autoconcepto y esfuerzo académico.

Una revisión bibliográfica más reciente sobre las diferencias de género y el autoconcepto académico, determinó como no concluyente, porque los estudios a lo largo de los años han sido inconsistentes. Algunos estudios identifican a los varones con un mayor

nivel de autoconcepto académico, otros estudios como el presente identifican a las mujeres con mayores niveles de autoconcepto académico, mientras que otros resultan no concluyentes, como es el caso de Esnaola, Elosua y Freeman (2018). Sin embargo, se concuerda con Betancourth-Zambrano, Muñoz-Moran & Rosas-Lagos, (2017), en que no se encontró alguna relación del pensamiento crítico con variables como, edad, rendimiento académico o experiencia laboral.

## 5. Conclusiones

La identificación de altos niveles de Autoconcepto académico en los estudiantes universitarios de la EAP de negocios internacionales de la UNMSM resultan relevantes, pues ello es indicativo de la seguridad individual que cada uno ha desarrollado sobre sus propias capacidades, habilidades y destrezas, vale decir sobre sus competencias profesionales, lo cual a su vez está relacionado con los programas académicos institucionales que han guiado su formación a lo largo de su carrera. Adicionalmente, se puede proyectar un desenvolvimiento asertivo en el campo profesional, que responda y este acorde con los vertiginosos cambios de las sociedades actuales, más aún en el marco de los nuevos paradigmas que en todos los órdenes marco la pandemia del covid-19.

Las relaciones significativas que mostraron los resultados entre las variables del pensamiento crítico (interpretaciones, reconocimiento de asunciones y evaluación de argumentos) y el autoconcepto académico, revelaron de forma clara la correlación entre la individualidad o mundo interior de los estudiantes y el contexto que le rodea

e influye en su percepción, en la forma de ver la realidad circundante; que a la vez le da soporte para construir sus relatos frente a los hechos o situaciones que se le presentan. En este contexto, destaca el papel clave de la estructura del sistema académico universitario con sus programas de formación, estrategias educativas y demás elementos, en la configuración del autoconcepto del estudiante, y por ende, el desarrollo del pensamiento crítico.

Al existir una relación altamente significativa entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el autoconcepto académico, se recomienda ampliar la investigación considerando los rasgos de la personalidad, como el juicio, creatividad, curiosidad, y examinar el fenómeno en el desarrollo profesional del pensamiento crítico y el efecto de los rasgos de la personalidad en las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes. Por otra parte, al encontrarse en los estudiantes un alto nivel de autoconcepto académico, se recomendó realizar estudios longitudinales sobre esta variable para determinar las causas y efectos que puedan presentarse en su formación universitaria, con el objetivo de elevar el nivel del logro académico.

## Referencias bibliográficas

- Albert, M. A., y Dahling, J. J. (2016). La orientación a las metas de aprendizaje y el locus de control interactúan para predecir el autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Personality and Individual Differences*, 97, 245-248. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.074>
- Amezcuca, J. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5(1). <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>.
- Bandura, A. (1986). Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bem, D. J. (1967). Autopercepción: una interpretación alternativa de los fenómenos de disonancia cognitiva. *Psychological Review*, 74(3), 183-200. <https://doi.org/10.1037/h0024835>
- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K. T., & Rosas-Lagos, T. J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, (23), 199–223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de la E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London. Holt, Rinehart & Winston.
- Deveci, T. (2018). La relación entre el autoconcepto académico de los estudiantes universitarios de primer año y la tendencia al aprendizaje permanente. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.18538/lthe.v15.n1.305>
- Ennis, R. (1985). Objetivos para un plan

- de estudios de pensamiento crítico. En A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Vol. 1, pp. 188-192).
- Eснаоla, I., Elosua, P., y Freeman, J. (2018). Estructura interna del autoconcepto académico a través del Cuestionario de Autodescripción II-Corto (SDQII-S). *Aprendizaje y diferencias individuales*, 62, 174-179. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.006>
- Facione, P. (20 de 06 de 2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Facione, P. A. (1990). *APA Informe de investigación Delphi, Pensamiento crítico: Una declaración de consenso de expertos para fines de evaluación e instrucción educativa*. The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2013). *El pensamiento crítico: Qué es y por qué cuenta*. Measured Reasons y The California Academic Press.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognición y seguimiento cognitivo: A new area of cognitive-development inquiry*. American Psychologist.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141), 37-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010076>
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Glez.-Pumariega, S., & García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405>
- Harter, S. (1990) Causas, correlaciones y el papel funcional de la autoestima global: una perspectiva de vida. En: Sternberg, R. J. y Kolligian, J. (eds.), *Competence Considered*, Yale University Press, New Haven.
- Huitt, W. (2004). *Moral and Character Development*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>
- Litmanen, T., Loyens, S. M., Sjoblom, K., y Lonka, K. (2014). Percepción de los estudiantes de medicina de su entorno de aprendizaje, el bienestar y el autoconcepto académico. *Creative Education*, 5, 1856-1868. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.521207>
- López Padilla, R. del P., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H. del R., & Ramos Pacheco, R. L. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(98), 831-850. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>.
- López, D., Castro, R., Zagalaz, M. (2012) Autoconcepto y ansiedad: detección de indicadores que permitan predecir el riesgo de padecer adicción a la actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 91-100.
- Markus, H., Smith, J. y Moreland, R. (1985). Role of the self-concept in the perceptions of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Marsh, H. W. (1987). El efecto del pez grande y el estanque pequeño en el autoconcepto académico. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>

- Marsh, H. W., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). El autoconcepto: su estructura multifacética y jerárquica. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Martínez Antón, M., Buelga Vázquez, S., & Cava, J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 38, 293-303.
- Méndez, J. y Gálvez, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Peruana De Psicología*, 24(1), 131-145. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.09>
- Moreno Ruiz, D., López Estévez, E., Pérez Murgui, S., & Musitu Ochoa, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *e thinkers guide to understanding the foundation of ethical reasoning*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical "inking Press.
- Pérez-Gaspar, M., Gual, P., de Irala-Estévez, J., Martínez-González, M. A., Lahortiga, F., y Cervera, S. (2002). Prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria en las adolescentes navarras. *Medicina clínica*, 114(13), 481-486. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7140926>
- Pichardo, M. y Amezcua, J. (2005). Autoconcepto y construcción personal en la educación escolar. En Trianes, M. y Gallardo, J. (Comp.). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*. Pirámide.
- Rodríguez, A. (2008). El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 155-158. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512723011.pdf>
- Rosemberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós
- Rosenberg, M. (1979). *Definiendo el Self*. Editado por Basic Books.
- Schmidt, V., Messoulam, N., y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(25), 81-106. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645445005.pdf>
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self Concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Autoconcepto: validación de las interpretaciones del constructo. *Review of Educational Research*, 46, 407-441
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes. *Revista de educación*, 2(1), 45.
- Villardón Gallego, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*,

24, 57–76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>

Villardón, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57–76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>

Westphal, A., Kretschmann, J., Gronostaj, A., y Vock, M. (2018). Más disfrute, menos ansiedad y aburrimiento: Cómo las emociones

de logro se relacionan con el autoconcepto académico y las habilidades de diagnóstico de los maestros. *Aprendizaje y diferencias individuales*, 62, 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.016>

Zaldívar, P. (2010). *El constructo "pensamiento crítico"*. <https://docplayer.es/27931484-El-constructo-pensamiento-critico.html>